

Benner, Dietrich

Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 96-110. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 96-110 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39624 - DOI: 10.25656/01:3962

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39624>

<https://doi.org/10.25656/01:3962>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merzens</i>	
Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Dietrich Benner

Kritik und Negativität

Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Das Thema „Pädagogik und Kritik“ ist sehr unterschiedlich auslegbar. Es kann nach der Bedeutung gefragt werden, die dem Phänomen und Sachverhalt des Kritischen in der praktischen Erziehung und im Unterricht zukommt. Es können verschiedene auch außerhalb der Pädagogik diskutierte Formen von Kritik darauf hin untersucht werden, welchen Beitrag sie zur Klärung pädagogischen Handelns leisten. Und es kann nicht zuletzt gefragt werden, was unter einer kritischen Erziehungswissenschaft zu verstehen ist und wie sich deren verschiedene Ansätze zueinander verhalten.¹

Im Folgenden wird das Verhältnis von Kritik und Negativität untersucht und eine Unterscheidung zwischen Pluralismus und Pluralisierung von Kritik entwickelt, die für den praktischen, theoretischen und forschenden Umgang mit unterschiedlichen Formen und Sachverhalten von Kritik bedeutsam ist. Die Analyse des Verhältnisses von Kritik und Negativität sucht zu zeigen, wie die Struktur menschlichen Lernens mit der Struktur pädagogischen Handelns zusammenhängt und wie dessen handlungstheoretische Anleitung zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse und Forschung erhoben werden kann.

Der erste Abschnitt weist darauf hin, dass Unterscheidungen, die im Denken, Urteilen und Handeln gemacht werden, nicht in der Abgrenzung positiver Merkmale aufgehen, sondern zugleich durch Verhältnisse von Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können vermittelt sind. Bei dem jeweils mitwirkenden Nicht-Wissen und Nicht-Können handelt es sich um ein solches, das zwar in ein positives Wissen und Können überführbar, nicht jedoch in dieses aufhebbar, sondern für Lernen schlechterdings konstitutiv ist. Die Übergangsmöglichkeiten von Nicht-Wissen und Nicht-Können in Wissen und Können und das für sie jeweils vorausgesetzte Wissen und Können verweisen auf eine Negativität im Bildungsprozess, die mit der menschlichen Bildsamkeit zusammenhängt (vgl. Benner/Brüggen 2003a) und dem Lernen des Menschen uneinholbar zugrunde liegt. (vgl. Schütz 1982)

- 1 In meinen bisherigen Versuchen zu diesen Themen habe ich zwischen den Formen und Begriffen einer teleologischen, rationalistischen, hermeneutischen, ideologiekritischen, praxeologischen und transzendentalen Kritik unterschieden und Anschlussprobleme an bildungstheoretische, didaktische und wissenschaftstheoretische Fragen erörtert. Wie das für Lernen und Lehren gleichermaßen konstitutive Unterscheiden (griechisch: *krinein*) mit den verschiedenen Abgrenzungskriterien (griechisch: *kriterioi*) von Kritik und Nicht-Kritik (vgl. Benner 1999a und b) und wie diese wiederum mit den unterschiedlichen Paradigmen einer kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Benner 2000 und 2001, S. 254-274) zusammenhängen, blieb dabei auf eigentümliche Weise unbestimmt.

Der zweite Abschnitt leitet von der für Lernprozesse konstitutiven zu der pädagogischen Prozessen zugrunde liegenden Form von Negativität über.² Er führt aus, dass pädagogisches Wirken über eine doppelte Negativität vermittelt ist, in der zu der allgemeinen Negativität des Lernens eine besondere, für pädagogische Prozesse unentbehrliche Negativität des Einwirkens auf Lernprozesse hinzutritt.

Der dritte Abschnitt legt die Verhältnisse von Lernen und Negativität sowie pädagogischem Einwirken und Negativität auf die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen aus. Er entwickelt ein Plädoyer für eine Erziehungswissenschaft, die sich jenseits fundamentalistischer Kritizismen bewegt und den beobachtbaren Pluralismus kritischer Positionen mit Problemen einer Pluralisierung von Kritik konfrontiert.

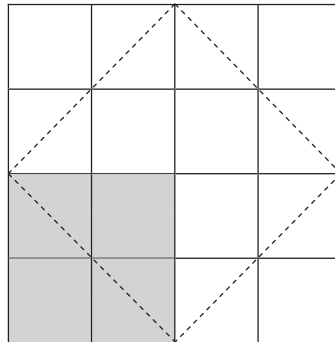
Der Beitrag schließt mit Überlegungen zum Verhältnis von Kritischem und Nicht-Kritischem. Diese schlagen vor, den weit verbreiteten Dual in die Trias von Vorkritischem, Kritischem und Nachkritischem zu überführen.

1. Die Negativität des Unterscheidens als Grundstruktur menschlichen Lernens

In Untersuchungen zur Grundstruktur menschlichen Lernens finden sich seit langem Ausführungen zum Verhältnis von Kritik und Negativität. Drei frühe Hinweise lassen sich Platons Dialog „Menon“ entnehmen, der Fragen der Tugendlehrbarkeit im Kontext allgemeiner Lehr-Lern-Probleme erörtert. In ihm entlockt Sokrates einem in der Sache selbst noch unkundigen Knaben verschiedene Antworten auf die Frage nach den Maßverhältnissen von Seiten und Flächen in Quadraten und rechtwinkligen Dreiecken. Auch wenn es Platon nicht gelingt, die Themen der Tugendlehrbarkeit und des Erlernens geometrischer Sachverhalte in einen stringenten Zusammenhang zu bringen, enthalten die von Sokrates mit Menon erörterten Probleme doch einige allgemeine Aussagen zum Verhältnis von Lernen und Kritik. Sie finden sich in der

- leicht zu übersehenden These, in dem anfänglichen Nichtwissen des Knaben seien „richtige Vorstellungen“ von dem enthalten, was der Knabe nicht weiß (85 c),
 - in der bekannten Aussage, der Knabe lerne, „ohne dass ihn [...] jemand lehrt“ (85 d),
 - sowie in einer Bemerkung am Ende des Dialogs, die dessen pragmatischen Ertrag zusammenfasst und an dem Beispiel erläutert, dass auch jemand, der den Weg nach Larissa noch nie gegangen ist, andere dorthin führen kann, wenn er nur „richtige Vorstellungen“ besitzt (97 a-b).
- 2 Mit der Rückbindung des Lernens an die Erfahrung von Negativität soll nicht bestritten werden, dass es Lerntheorien gibt, die von diesem Zusammenhang abstrahieren, wohl aber angedeutet werden, dass solche Theorien sich kaum dazu eignen, Lehr-Lern-Prozesse zu analysieren. Selbst der berühmte Pawlowsche Hund kommt ohne die Erfahrung der Negativität nicht zu recht. Bei ihm kann die Korrektur der Koppelung einer bestimmten körperlichen Reaktion an einen äußeren Impuls weitaus eher als Lernen gedeutet werden als die Koppelung selbst.

Die zitierten Thesen markieren grundlegende Einsichten in die Struktur menschlichen Lernens und Lehrens. Der ersten zufolge ist Lernen nicht als ein direkter Aneignungsprozess von Wissen und Können, sondern als ein Vorgang zu denken, in dem Erfahrungen des eigenen Wissens *und* Nicht-Wissens, Könnens *und* Nicht-Könnens eine zentrale Rolle spielen. Nicht dadurch lernt der Knabe geometrische Zusammenhänge erkennen, dass er auf die Fragen des Sokrates spontan die richtigen Antworten gibt, sondern dadurch, dass er, unterstützt durch den fragenden Sokrates, in Lernprozesse eintritt, in denen ihm sein partielles Wissen und Nicht-Wissen bewusst werden. Über Enttäuschungen und Irritationen, über negative Erfahrungen also, gelangt er zu der Antwort auf die an ihn gerichtete Frage, welches wohl die Seitenlänge eines Quadrates sei, das doppelt so groß wie das 2x2- oder 4-füßige ist. Nachdem er zunächst das 4x4- oder 16-füßige Quadrat als das gesuchte ausgegeben hat, bemerkt er, dass er in dieser Antwort nicht die Fläche, sondern die Seitenlänge verdoppelt hat. Dieser Irrtum erweist sich als konstitutiv für die spätere Lösung des Problems, die ohne ihn gar nicht hätte gefunden werden können. Auf einen entsprechenden Hinweis des Sokrates, der auf die für den Knaben zunächst gar nicht erkennbare Diagonale im 4-füßigen Quadrat hinzeigt, findet er schließlich in dem über dieser zu errichtenden Quadrat die gesuchte Antwort. Durch einen Vergleich der durch die Diagonale geteilten Flächen des 2x2-füßigen Quadrats mit jenen des über der Diagonale errichteten Quadrats schließt er, dass es sich bei diesem Quadrat um das gesuchte 8-füßige handelt.



Der von Sokrates mit dem Knaben inszenierte Lehr-Lern-Prozess lässt erkennen, wie sich der Lernende, angestoßen durch die ihm gestellten Fragen und die negative Erfahrungen aus seinen Antwortversuchen, der Wahrheit annähert und zutreffende, in seinem Nicht-Wissen vorhandene Vorstellungen aufspürt sowie falsche von sachlich richtigen Antworten zu unterscheiden beginnt.

Wenden wir nun den Blick vom lernenden Knaben auf den fragenden Sokrates, so zeigt sich, dass Platons Begriff des Lernens zwar den Lernweg des Knaben, nicht aber die Lehrkunst des Sokrates erklärt. Diese lässt sich mit Klaus Prange (2000, S. 215ff.) als die eines „Zeigens“ interpretieren, welches für den Lernenden zunächst nicht-sichtbare Sachverhalte sichtbar macht. Platons Dialog beschreibt den Lernweg des Lernenden als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Erkenntnisprozess. Wie aber Sokrates zu seiner Lehrkunst fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu

zeigen erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt. Es ist aber zu vermuten, dass auch die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt sind, über Erfahrungen freilich, die mit den Erfahrungen derer, die Sokrates durch Fragen zum Lernen anhält, nicht identisch sind.³ Worin aber könnte die Positivität und Negativität von Erfahrungen liegen, die es auf dem Weg zur pädagogischen Kunst zu durchlaufen gilt?

Platons bekannte Antwort, Lernen sei Wiedererinnerung eines früher schon einmal Gewussten, besitzt im zeitgenössischen Kontext Plausibilität nur im Blick auf den lernenden Knaben, erklärt aber nicht die Lehrkunst des fragenden Sokrates. Was diese betrifft, führt auch die aristotelische Epistemologie nicht weiter. Sie vertraut darauf, dass dem im Fragen Gemeinten stets eine natürliche, den Lernprozess leitende Ordnung zugrunde liegt. Auf sie sucht sie zurückzuführen, dass nur diejenigen richtig fragen, zeigen und lehren können, die die gesuchten Antworten aus den Zweckursachen der jeweils fraglichen Sache zu entwickeln verstehen. Wer aber fand als Erster den Weg nach Larissa und, falls er von dort gekommen sein sollte, wie fand er den Weg zu uns, so dass er nun andere darin unterstützen kann, diesen Weg, den diese noch nie beschritten haben, in umgekehrter Richtung zu gehen? Wie hängt die Negativität pädagogisch unterstützter Lernprozesse mit der Negativität pädagogischer Erfahrungen zusammen, und wie verhält sich diese zu jener, wenn pädagogische Praxis gelingt?

2. Die Negativität der Erfahrung und die Grundstruktur pädagogischen Einwirkens

Wenn pädagogisches Können an Lernprozesse zurückgebunden ist, die auf Seiten der Lernenden *und* der Lehrenden in einen Umgang mit negativen Erfahrungen eingebunden sind, dann ist pädagogische Erfahrung über eine zweifache oder doppelte Negativität vermittelt. Sie schließt nicht nur Enttäuschungen und Irritationen auf Seiten der Lernenden, sondern auch auf Seiten der Lehrenden als Lernende ein. Zu ihrer Erfassung reichen die bei Platon und Aristoteles zu findenden mythischen, ideentheoretischen und teleologischen Ordnungsvorstellungen nicht aus. Sie erklären nur Momente an Lernprozessen, die durch Fragen eines im Lehren schon Kundigen unterstützt werden, nicht aber diejenigen Lernprozesse, in denen die Kunst solchen Fragens allererst erworben wird.⁴

3 Das beweisen die oft scheiternden Versuche, im schulischen Unterricht die Lehrkunst großer Vorbilder wie Sokrates oder auch Wagenschein nachzuahmen. Deren Lehrbeispielen lässt sich offenbar nur entnehmen, wie Lernende unter dem Einfluss einer bestimmten Lehrkunst fiktiv oder tatsächlich gelernt haben, nicht aber, wie diese Lehrkunst von denen, die sie besaßen, erworben wurde und wie sie von anderen, die sie nicht besitzen, erlernt werden kann. Hieran ändern auch Sammlungen von Lehrbeispielen nichts, die anstelle der Lehrbeispiele nur Lernbeispiele präsentieren und nicht das Erlernen der Lehrkunst selbst zeigen (vgl. hierzu Berg/Schulze 1995).

4 Zu Aristoteles siehe Brüggem (1989); zur Bedeutung und Kunst des Fragens siehe Petzelt (1963), S. 29-36; Derbolav (1970), S. 56ff.; vgl. auch Benner (2001a), S. 148ff.

Drei weitergehende Hinweise, wie Lernen und Lehren zusammenhängen könnten, finden sich in Hans-Georg Gadamers Untersuchungen zum Verhältnis von „Wahrheit und Methode“. Der erste besagt, die Bedeutung, die Erfahrung für das menschliche Lehren und Lernen besitzt, gehe in dem, was sie zur Begriffsbildung leiste, nicht auf, sondern gründe in einer „Negativität“, die einen „eigentümlich produktiven Sinn“ entfalte.⁵ Dieser liege nicht in der unmittelbaren Berichtigung des jeweiligen Vorwissens durch enttäuschte Antizipationen, sondern basiere auf einem „weitgreifenden Wissen“, das im Durchgang durch die Negativität der Erfahrung allererst „erworben“ werde (Gadamer 1975, S. 336). Der zweite Hinweis ist Gadamers Ausführungen zur Negativität der Erfahrung zu entnehmen. Er besagt, im menschlichen Lernen verändere sich unter der „Erfahrung der Nichtigkeit“, dass etwas „nicht so“ ist, „wie wir annahmen“, immer „beides“: „unser Wissen und sein Gegenstand“ (ebd., S. 337). Der dritte Hinweis lautet, Lernprozesse seien so strukturiert, dass in ihnen die alte Erfahrung und die über Negativität vermittelte neue immer schon in der Form einer „bestimmten Negation“ miteinander versöhnt sind. In dieser habe sich das Verhältnis von Wissen und Gewusstem, Können und Gekonntem so verändert, dass das alte Wissen und Können in dem neuen aufgehoben und das neue Wissen und Können, sobald es sich eingestellt hat, zugleich für weitere Erfahrungen offen ist (vgl. ebd., S. 345; siehe auch Buck 1975, S. 175f.: 1981, S. 94).

Von Aristoteles sagt Gadamer in diesem Zusammenhang, dieser habe die Begriffe des Lernens, des Wissens und des Lehren-Könnens in einer umfassenden ontologischen Ordnungsstruktur zu fundieren versucht. Indem er Lernen als Aufstieg von der Erfahrung zu einer der zu wissenden Sache selbst immer schon zugrunde liegenden Ordnung interpretiere, argumentiere er freilich aus der Sicht dessen, der um diese Ordnung bereits weiß, nicht aber vom Standpunkt dessen, der eine Ordnung, die er noch nicht kennt, sucht. In der aristotelischen Sichtweise bleibe darum die Struktur der Erfahrung, die zu dem Wissen um die Ordnung hinführe, „in auffallender Weise unklar“ (Gadamer 1975, S. 333). Was aber den Übergang von der „Erfahrung der Nichtigkeit“ in die bestimmte Negation des richtigen Wissens betrifft, lässt sich dies in einem abgewandelten Sinne auch von Gadamer selbst sagen. Sobald sich eine neue, über Negativität vermittelte Erfahrung eingestellt hat, tritt sie nach Gadamer immer schon mit dem Anspruch auf, bestimmte Negation einer älteren Erfahrung zu sein und in deren Wirkungsgeschichte zu stehen.⁶ Wie aber verhält es sich im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und der bestimmten Negation, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht abgeschlossen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als das Falsche erkannt, die Lösung aber noch nicht gefunden ist?

5 Zum Verhältnis von Kritik und Produktivität siehe den Beitrag von J. Ruhloff (2003) in diesem Band.

6 Vgl. hierzu auch Hegels Unterscheidung zwischen unbestimmter und bestimmter Negation, von denen erstere nur etwas „Leeres“ meine, derweil letztere wisse, was jeweils negiert werde; siehe G.W.F. Hegel: *Wissenschaft der Logik. Erster Teil* (1812/1958), S. 197; siehe auch Ders.: *Phänomenologie des Geistes* (1807/1951), S. 73.

Situationen dieser Art gibt es beim theoretischen Lernen ebenso wie beim praktischen Lernen, in außerpädagogischen Situationen ebenso wie in pädagogischen. So entwickelt Rousseau im „Émile“ eine Konzeption der Bildung der Sinne, welche die Möglichkeit des Irrtums zwar – wie Aristoteles – erst dem Verstand zuerkennt, die Tätigkeit der Sinne jedoch – anders als dieser – nicht mehr rein rezeptiv interpretiert. Nach Rousseau wirken die Sinne, statt nur rezeptiv Weltinhalte zu übermitteln, aktiv an der Wahrnehmung mit. Sie bedürfen daher einer besonderen Erziehung. Diese ist über eine Negativität der Erfahrung vermittelt, in der Fehlwahrnehmungen eines Sinnes durch diesen selbst sowie durch Wahrnehmungen anderer Sinne korrigiert werden.⁷ Im „Émile“ führt Rousseau, der Sache nach Annahmen des heutigen radikalen Konstruktivismus problematisierend, aus: „Nur durch die Bewegung lernen wir, dass es Dinge gibt, die nicht wir sind; und nur durch unsere eigene Bewegung erlangen wir den Begriff der Ausdehnung. Weil das Kind diesen Begriff nicht hat, streckt es ohne Unterschied die Hand aus, um den Gegenstand zu ergreifen, der es berührt oder der hundert Schritte von ihm entfernt ist. [...] Es ist so, weil das Kind eben die Gegenstände, die es anfänglich in seinem Gehirn, darauf vor seinen Augen sah, jetzt am Ende der Arme sieht und sich keine andere Entfernung vorstellen kann als die, die es erreichen kann.“ (Rousseau 1762, S. 49; vgl. auch ebd., S. 48ff. und S. 52)

Im Sehen- und Greifenlernen erfährt das Kind die Enttäuschung, ferne Gegenstände, die zuweilen in seinen Blick treten, nicht greifen zu können. Solche Enttäuschungen sind für sein Lernen konstitutiv. Hat es Greifen und Sehen gelernt, sind sie in seinem Können nicht nur aufgehoben, sondern in gewisser Weise zugleich vergessen. Bewahrt ist jedoch die Fähigkeit, erneut durch Irritationen lernen und neue Erfahrungen machen zu können.

Was für den Bereich des sinnlich-theoretischen Lernens gilt, gilt auch für die praktisch-moralische Erziehung. Auch in ihr sind Kritik und Negativität in einer neuen, von älteren Theorien noch nicht erkannten Weise im Spiel. So will Rousseau im „Émile“ seinen imaginären Zögling weder für die Gesellschaft des Ancien Régime noch zum Bürger eines neuen Staates mit guten Gesetzen erziehen, sondern ihn so in das widerstreitende Verhältnis von menschlicher und bürgerlicher Existenz einführen, dass er lernt, seine Stellung in der Gesellschaft zu suchen und seine Lebensform selbst zu wählen. „Negative Erziehung“ wird von Rousseau so konzipiert, dass sie den Heranwachsenden nicht für sich selbst und auch nicht für einen bestimmten Stand erzieht, sondern zur Solidarität mit jenen anhält, denen es schlechter geht als ihm selbst. Zur Bedeutung der Negativität im Lernprozess führt Rousseau aus, sie setze ein Selbstdenken und Selbsturteilen frei, durch das die Erziehung einen Beitrag leisten könne zur Überwindung der „Widersprüche des gesellschaftlichen Systems“ (Rousseau 1762/1997, S. 75; siehe auch S. 87ff., S. 234ff., S. 274ff.).

7 Während nach Rousseau sowohl die Übung der Einzelsinne als auch deren Koordination über die Erfahrung der Negativität – z.B. beim Erlernen des Greifens – vermittelt ist, spricht Aristoteles von einer Irrtumsfreiheit der Sinne: „Die Wahrnehmung der eigentümlichen Gegenstände ist immer wahr, und sie kommt auch allen Tieren zu, das Nachdenken kann auch falsch sein und kommt nur dem Wesen zu, das auch Verstand hat.“ (Aristoteles: Über die Seele 427 b)

Ein halbes Jahrhundert später hat dann Schleiermacher die Erziehung an einer „Idee des Guten“ orientiert, die keiner hierarchischen Teleologie mehr folgt, sondern zwischen den großen Lebensgemeinschaften von Staat, Kirche, geselligem Leben und Wissenschaft unterscheidet, die ihrerseits – wie die Idee selbst – als in Entwicklung begriffen gedacht werden (vgl. Schleiermacher 1826/1959, S. 36ff., S. 61ff). Der Begriff der pädagogischen Praxis wird hierdurch aus seinem subordinierten Verhältnis zu Gemeinschaft und Gesellschaft befreit, ohne in ein präordiniertes Verhältnis zu diesen zu treten. Die Negativität der Erfahrung ist nun nicht mehr nur eine für den Lernenden selbst, sie ist zugleich eine gesellschaftliche, an der die Erziehung und alle anderen Bereiche der ausdifferenzierten Praxis teilhaben. Ausdrücklich macht Schleiermacher darauf aufmerksam, dass unterstützende Erziehungsmaßnahmen sich stets auf das einzelne Individuum, gegenwirkende dagegen sowohl auf die individuelle als auch auf die gesellschaftliche Seite der Erziehung beziehen (vgl. Benner/Kemper 2001, S. 283). Die Reichweite einer negativen Erfahrungen nicht nur zulassenden, sondern einbeziehenden oder gar miterzeugenden Erziehung begrenzte er jedoch auf Fragen des „Richtigen“ und „Unrichtigen“, wie sie sich im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben, in dem die „Maxime der Behütung unnütz“ und die „Methode der Behütung verkehrt“ sei, weil das Richtige nur vermittelt über die Erfahrung und Erkenntnis des Unrichtigen erlernt werden könne (vgl. Schleiermacher 1826/1959, S. 104). Eine Ausweitung negativer Erfahrungen auf das Gebiet des „Unschönen“ – z.B. im Bereich der „schönen Schrift“, vor allem aber im Bereich von Gesinnungen und Tugend – hielt er für illegitim. Die Erfahrung des „Unrichtigen“ sei für Lernprozesse im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten unentbehrlich, die des „Unschönen“ gelte es – besonders beim weiblichen Geschlecht – dagegen zu vermeiden und nicht durch „Muster“ noch zu verstärken (ebd., S. 104f., siehe auch S. 107).

Über Schleiermachers Dual von Gegenwirken und Unterstützen hinausgehend, entwickelte Herbart, der im Bereich des theoretischen Lernens der Negativität keine zentrale Bedeutung zuerkannte, sondern einer konstruktiven Assoziationslehre folgte, unter den Begriffen einer bestimmenden, haltenden, regelnden und unterstützenden Zucht die Konzeption einer unterstützenden Gegenwirkung, die den Bereich der moralischen Erziehung mit erfasst. Ihr wies er die Aufgabe zu, Heranwachsende nicht länger in eine alte oder eine stellvertretend von ihren Erziehern antizipierte neue substanzielle Sitte und Sittlichkeit einzuführen, sondern in ihnen ein Gewissen auszubilden, das, statt durch Moral normiert zu werden, Moral reflektiert und ausdrücklich darauf verzichtet, in einem allgemeingültigen Sinne positives Gewissen für andere zu sein. In der Tradition des Sokratischen „Daimonion“⁸ stehend, unterschied Herbart zwischen einem „positiven und negativen Teil der Sittlichkeit“, die beide in der moralischen Erziehung und Bildung Beachtung verlangten (Herbart 1806/1965, S. 107f.). Während die positive Sitt-

8 In der „Apologie“ spricht Sokrates von einem sich in ihm äußernden „Daimonion“, das ihm zwar nicht sage, was das Gute im Allgemeinen und im Einzelfall sei, ihn aber warne, wenn er in praktischen Fragen zu irren drohe: „Mir aber ist dieses von meiner Kindheit an geschehen, eine Stimme nämlich, welche jedesmal, wenn sie sich hören lässt, mir von etwas abredet, was ich tun will, zugeredet aber hat sie mir nie.“ (Platon: Apologie 31 d.)

lichkeit alles umfasse, was in moralischen Urteilen als das Gute dem Nicht-Guten gegenübergestellt werde, beziehe sich die negative Sittlichkeit auf die für moralische Urteilskraftbildung unverzichtbare Kritik, die in der Form einer „Zensur“ an individuellen und gesellschaftlichen Beweggründen und Normen geübt werde.⁹

Der philosophischen Ethik wies Herbart in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, moralische Urteile wenn schon nicht zweifelsfrei zu fällen, so doch wenigstens zu berichtigen (vgl. Herbart 1808/1997, S. 159), der Erziehung, eine Charakterbildung zu fördern, in der Heranwachsende eine über ihr eigenes Denken, Urteilen und Handeln vermittelte positive Sittlichkeit entwickeln, die sich durch „Wärme fürs Gute“ und „Selbstnötigung“ durch Kritik auszeichnet (Herbart 1806/1965, S. 108ff.). Eine negative Moralerziehung, die so verfährt, trägt der Tatsache Rechnung, dass sich die Aufhebung negativer Erfahrung im Bereich des moralischen Wissens wie in jeder anderen Wissensform nicht unmittelbar oder von selbst einstellt. Die Transformation negativer in positive Moralität obliegt daher nicht mehr der Erziehung und auch nicht den ausdifferenzierten Formen gesellschaftlicher Praxis. Sie ist der Entscheidung und Wahl der Einzelnen überlassen und darüber hinaus der Geschichte anheim gestellt, in der über getroffene Wahlen und deren Spielräume hinausgegangen und erneut gestritten werden kann.

3. Negativität und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine kritische Erziehungswissenschaft jenseits fundamentalistischer Kritizismen

Das veränderte Verhältnis zwischen der Erfahrung der Negativität und ihrer bestimmten, über individuelle Urteile und Entscheidungen vermittelten Negation ist nicht nur folgenreich für das, was unter einer Erziehung zur „Mündigkeit“ verstanden werden kann, welche Mündigkeit an Aufklärung, nicht aber an Aufgeklärtheit zurückbindet,¹⁰ sondern hat auch Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft, in der, wie in anderen Disziplinen auch, verschiedene Paradigmen kritischer Erkenntnis miteinander konkurrieren, um die Negativität des Lernens und jene der pädagogischen Erfahrung zu fassen.

Erziehungswissenschaftliche Theorien und Forschungsvorhaben, die ihren Gegenstand nicht verfehlen, müssen dem Sachverhalt des über negative Erfahrungen vermittelten Lernens und der über doppelte Negativität vermittelten pädagogischen Erfahrung eine besondere Aufmerksamkeit widmen.¹¹ Das gilt für die systematische Erziehungswissenschaft und die Wissenschaftsforschung ebenso wie für wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der ausdifferenzierten pädagogischen Handlungsfelder. In allen Forschungsparadigmen hat sich die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert zu einer

9 Siehe Herbart (1806/1965), S. 108: „Beide Teile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. Das Zensieren selbst ist positiv, aber die Zensur lautet negativ für den ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter.“

10 Vgl. hierzu Benner/Brüggen 2003 b.

11 Darum konzipierte Herbart die theoretische Pädagogik als eine Disziplin, die angehende Erzieher und Lehrer darauf vorbereitet, pädagogische Erfahrungen zu konzeptualisieren, zu interpretieren und aus ihnen zu lernen.

Disziplin entwickelt, in der es zwar immer noch Monopolisierungen von Kritik gibt, Kritik selbst jedoch zunehmend weniger als eine fundamentalistische Instanz im Dienste szientifischer Letztbegründungen verstanden wird (vgl. Benner/Brüggen 2000).

So ist aus der empirischen Erziehungswissenschaft, die lange vergeblich nach allgemeingültigen positiven Gesetzen der Erziehung suchte, eine am kritischen Rationalismus orientierte Forschungsrichtung geworden. Diese leitet die Technologien pädagogischen Handelns zunehmend weniger aus allgemeingültigen Gesetzen ab, sondern interessiert sich zunehmend stärker dafür, die Wirksamkeit pädagogischen Handelns mit Hilfe von Ersatztechnologien zu optimieren (vgl. Diederich 1982). So werden in der Fehler-Ursachen-Forschung nicht mehr vornehmlich lineare Kausalitäten analysiert, sondern auch die Kontext- und Antecedenzbedingungen von Lehr-Lern-Prozessen in die Untersuchung einbezogen (vgl. Achtenhagen 1991 und 2002).

Poppers Falsifikationismus hat das Induktionsprinzip des naiven Empirismus inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelöst, dabei jedoch weitreichende Modifikationen erfahren. Zwar gilt weiterhin, dass wissenschaftliche Theorien so zu formulieren sind, dass sie an der Erfahrung scheitern können. Nach heutiger Überzeugung reichen hierzu jedoch einzelne Basissätze – bei Popper die Konstatierung eines einzigen schwarzen Schwans – nicht aus. Anders als im Bereich alltäglichen Erfahrungslernens, wo *eine* neue Erfahrung eine ganze Reihe alter Erfahrungen aufzuheben vermag, werden wissenschaftliche Theorien nicht durch singuläre Ereignisse falsifiziert. Mit dem Anspruch auf Allgemeinheit auftretende Satzsysteme können vielmehr, wie Juhos gezeigt hat, nur durch Satzsysteme widerlegt und weiterentwickelt werden, die wiederum Allsätze formulieren (vgl. Juhos 1966). Damit zeigt sich auch innerhalb des kausalanalytisch argumentierenden Paradigmas eine Differenz zwischen einzelnen Erfahrungen von Negativität bei der Prüfung von Hypothesen und der bestimmten Negation einer Theorie in der Form ihrer Ablösung durch eine andere. Zwischen dem Scheitern einer Theorie an der Erklärung eines Einzelfalls und der Falsifikation einer Theorie liegt ein weiter Zwischenbereich, der durch den Sprung in eine bestimmte Negation nicht zu überwinden ist.¹²

Darüber hinaus können Theorien falsifiziert werden, weil sich die historischen Bedingungen, unter denen sie Geltung beanspruchen konnten, geändert haben. Für die historisch-hermeneutische Forschung, die Transformationsprozesse dieser Art untersucht, lassen sich vergleichbare Zusammenhänge von Negativität und Erfahrung feststellen. Suchte die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch die Positivität historischer Epochen und Bewegungen durch die Aufnahme ihrer Erfahrungen in einen übergreifenden Begriff pädagogischer Praxis zu würdigen, so entwickeln stärker hermeneutisch reflektierende Richtungen ein radikaleres Verständnis von Geschichtlichkeit. Sie bringen nicht nur die Historizität der Erziehungswirklichkeit als des Gegenstands erziehungs-

12 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von H. Merrens (2003) zur „Methodisierung von Kritik“ und die Problematisierung des Duals „konstruktiv-destruktiv“ in dem Beitrag von H. Heid (2003) zur „Domestizierung von Kritik“, beide in diesem Band.

wissenschaftlicher Forschung, sondern auch jene der pädagogischen Theorien und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in den Blick.

Stärker als im hermeneutischen Zirkel von vorgängiger Praxis und nachfolgender Theorie ist in Gadamer und Bucks Thesen von der Gegebenheit einer alle Diskontinuitäten überwölbenden wirkungsgeschichtlichen Kontinuität Raum für über Negativität und Differenz vermittelte Erfahrungen (vgl. Buck 1973, S. 175f.). Bildungsphilosophische, entwicklungspsychologische und phänomenologische Reflexion und Forschung gehen noch einen Schritt weiter. So beschreibt Friedhelm Brüggen das Fraglichwerden übergreifender Kontinuitäten als ein Merkmal moderner Bildung, die Kontinuität und Diskontinuität kennt, ohne die eine der anderen unterzuordnen (vgl. Brüggen 1988). So verortet Fritz Oser das Faktum der Negativität nicht nur zwischen bestimmten Negationen, sondern auch in den Zwischenbereichen von nichtender Erfahrung, bestimmter Negation und deren Aufhebung in eine neue Position.¹³ Für Lernprozesse ist, wie Käte Meyer-Drawe gezeigt hat, eine „Widerständigkeit der Dinge“ konstitutiv, die auch vor und jenseits bestimmter Negationen von den Lernenden als „Herausforderung“ im Bildungsprozess erfahren wird (Meyer-Drawe 1999).

Ähnliche Entwicklungen sind im Kontext der Selbstreflexion ideologiekritischer Bildungskonzepte sowie am Wandel der transzendental-kritischen Pädagogik zur skeptisch-transzendental-kritischen Erziehungswissenschaft zu beobachten (vgl. Fischer 1989; Fischer/Ruhloff 1993). Die heimlichen Positivitäten der Ideologiekritik, das Bild des Lehrers als des Führers ins gelobte Land und die Aussicht auf eine versöhnende Rückkehr in den wahren Ursprung der Humanität, werden heute auch von denen problematisiert, die am Anspruch der Ideologiekritik, Kritik neuzeitlicher Gesellschaft und Subjektivität zu sein, festhalten.¹⁴ Das erhöht nicht zuletzt die Anschlussmöglichkeiten der transzendental-skeptischen Erziehungswissenschaft, die das Postulat menschlicher Vernunft nicht verabschiedet, wohl aber problematisiert (vgl. Ruhloff 1996). Jörg Ruhloffs 1983 aufgestellte, damals provokative These, Pädagogik bedürfe wie andere Praxen und Wissenschaften zwar der Ideologiekritik, sei jedoch nicht in der Form einer fundamentalistisch verstandenen „Kritischen Theorie“ möglich, wird heute von niemandem mehr in Frage gestellt (vgl. Ruhloff 1983).

Hierum hat früh bereits Klaus Mollenhauer gewusst, als er in seiner Studie über „Pädagogik und Rationalität“ darauf hinwies, kritische Erziehungswissenschaft argumentiere „zwar im Namen einer besseren Erziehung – und damit auch im Namen einer besser organisierten Gesellschaft –, tue „dies aber dadurch, dass sie die Mangelhaftigkeit des Faktischen durch die Konfrontation mit dem Möglichen“ erweise, ohne von

13 Vgl. hierzu Oser (1998). F. Oser unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Negativität, darunter eine spiegelbildliche, in der das Gute als das Gegenteil des Bösen und umgekehrt erscheint, und eine über Tautologien dieser Art hinausführende produktive Negativität.

14 Vgl. P. Euler (2001) und Messerschmidt (2001); beide Texte wurden auf dem von der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE an der Universität Darmstadt vom 07. bis 09.11.2001 veranstalteten Symposium über „Kritik in Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ vorgetragen und erscheinen demnächst in einem Sammelband der Kommission; siehe auch Wulf 2002.

diesem einen bereits abschließenden positiven Begriff zu besitzen (Mollenhauer 1964/1968, S. 69).

Überall tritt Kritik heute weniger als eine selbstfundierende und letztbegründende Instanz und stärker in verschiedenen Formen auch selbstkritischer Reflexivität auf.¹⁵ Solche Selbstbezüglichkeit bewahrt die Positionen, die das Geschäft der Kritik sich zu eigen machen, freilich nicht immer davor, ihre Kritik-Version zu monopolisieren und sich dadurch gegen externe Formen von Kritik zu immunisieren.¹⁶ Zu einer Monopolisierung von Kritik kommt es immer dann, wenn eine paradigmatisch ausgewiesene Form von Kritik ihr Kriterium auf alle anderen Formen von Kritik auslegt, analoge Auslegungen anderer Kriterien auf sich aber als irrelevant abweist. Solche Strategien lassen sich an Auffassungen, die dem Kritischen Rationalismus nahe stehen, insbesondere dann beobachten, wenn diese an Poppers einheitswissenschaftlichem Programm festhalten und problematisierende Rückfragen mit dem Argument zurückweisen, diese könnten nur glaubhaft sein, wenn sie ihre Einwände im Rahmen des anzustrebenden einheitswissenschaftlichen Paradigmas formulierten. Analoge Strategien finden sich in ideologiekritischen Studien dann, wenn diese empirisch gehaltvolle Befunde aus Forschungsvorhaben, die dem Kritischen Rationalismus nahe stehen, nicht methodisch und gegenstandsbezogen hinterfragen, sondern unter einen totalen Ideologieverdacht stellen. Skeptisch-transzendentalkritische und reflektierend-hermeneutische Formen von Kritik haben dagegen einheitswissenschaftliche Optionen schon seit längerer Zeit hinter sich gelassen.¹⁷

Wir können somit heute zwar von einem gewissen Pluralismus möglicher Optionen für Kritik, nicht aber schon von einer erreichten Pluralisierung kritischer Analyse- und Reflexionsformen sprechen. Unter Letzterer wäre ein Meinungsstreit zu verstehen, der das bestehende Spektrum kritischer Positionen weder leugnete noch zwischen diesen lediglich dezisionistische Wahlen zuließe, sondern von ihnen in einem zugleich selbst- und fremdbezüglichen Sinne Gebrauch machte.¹⁸ Eine aus einem solchen Meinungsstreit hervorgehende Kritikkultur suchte den Pluralismus fundamentalistisch verkürzter Kritikbegriffe durch eine Pluralisierung von Kritik zu überwinden, welche die konkurrierenden Ansätze wechselseitig aufeinander anwendet und Kritik nicht mehr durch

15 Siehe hierzu auch den Beitrag von J. Ruhloff (2003) zur „Problematisierung von Kritik in der Pädagogik“ in diesem Band, welcher den Begriff der Problematisierung als Leistung von Kritik auf diese selbst zurückwendet.

16 Siehe hierzu den Beitrag von M. Borelli (2003) zur „Utopisierung von Kritik“ in diesem Band, welcher die Möglichkeiten und Grenzen von Kritik kontextbezogen und kontextüberschreitend betrachtet.

17 Vgl. hierzu Ritter (1961). J. Ritter weist den Geisteswissenschaften die Aufgabe zu, in die Selbstreflexion moderner Gesellschaften einzubeziehen, was diese aus eigener Kraft nicht erinnern können. Die Geisteswissenschaften werden damit als Wissenschaftsdisziplinen begriffen, die unverzichtbar zur neuzeitlichen Wissenschaft dazugehören.

18 Ein solcher Gebrauch scheint mir u.a. in M. Foucaults (1990 und 1992) Überlegungen zum Verhältnis von Aufklärung und Kritik vorzuliegen, welche Aufklärung nicht als regiert werden durch aufgeklärte Menschen, sondern als „nicht regiert werden wollen“ interpretieren (1992, S. 14).

Immunisierung methodisch domestiziert, sondern relativiert und problematisiert.¹⁹ Eine solche Pluralisierung von Kritik wird sich nicht mit einer Analyse des Verhältnisses von Kritik und Negativität begnügen. Sie kommt ohne eine Neubestimmung der Grenzen des Kritischen nicht aus.

4. Das Kritische und das Unkritische

Wie andere Wissenschaften ist auch Erziehungswissenschaft nicht schon dann kritisch, wenn sie sich von sogenannten unkritischen Formen des Wissens und der Wissenschaft absetzt und zwischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen oder wissenschaftshistorischen und sonstigen Formen des Wissens dogmatisch unterscheidet. Als affirmative Unterscheidung ist die zwischen kritischen und unkritischen Wissensformen ihrerseits unkritisch, denn sie bejaht nur ihr eigenes Kriterium und versäumt es, unterschiedliche Kriterien zu reflektieren und zu problematisieren. Zu den Unvermeidlichkeiten von Kritik gehört offenbar, dass im selbstaffirmativen Gebrauch das Kritische immer wieder verloren geht.

Statt das Kritische ein für allemal festzustellen oder es in umgekehrter Intention als überflüssig zu verabschieden, kommt es darauf an, es stets von neuem zu suchen und zu begrenzen. In einem reflexiven Gebrauch von Kritik stehen sich darum das Kritische und das Kritisierte nicht wie ein Wahres und ein Falsches gegenüber. Den für sich genommen unkritischen Dual von Kritik und Kritisiertem gilt es darum so zu modifizieren, dass sich Kritik in der Vielheit ihrer Formen argumentativ und zeitlich in ein Spannungsfeld einordnet, das nicht durch kritische und nicht-kritische, sondern durch vor-kritische, kritische und nachkritische Denk- und Urteilsformen gebildet wird.

In diesem können vor- und nachkritische Urteilsformen solche sein, die die nichtende Erfahrung der Negativität fürs erste bereits hinter sich gelassen und versuchsweise in eine neue Positivität aufgehoben haben, kritische hingegen solche, die die Erfahrung der Negativität gerade aktuell durchlaufen. Pluralisierung von Kritik bedeutete in solchen Zusammenhängen dann, den Eintritt negativer Erfahrung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern kunstvoll herbeizuführen und in ihr mit verschiedenen Formen und Kriterien zu experimentieren und hierbei Übergänge und Zwischentöne zuzulassen.

Zur Negativität von Kritik aber gehört, dass sie auf allen angesprochenen Ebenen nur als Moment einer gelingenden Erfahrung fruchtbar sein kann, die – selbst über Kritik vermittelt – mehr als ein bloßes Resultat von Kritik darstellt.²⁰ Das gilt für den le-

19 Siehe hierzu in diesem Band den Beitrag von F. Heyting (2003) zur „Relativierung von Kritik“, der zwischen Relativierung und Relativismus von Kritik unterscheidet, und die Studie von Ch. Winch (2003), welche die pädagogischen Ziele der Entwicklung individueller Eigentümlichkeit, der beruflichen Qualifizierung und der Partizipation an der Bürgergesellschaft in keinerlei hierarchisches Verhältnis zueinander setzt.

20 Der Begriff gelingender Erfahrung ist hier nicht in einem definitiven, sondern zugleich offenen und problematischen, durch die genannten Kriterien nicht im vorhinein festgelegten Sinne gemeint. Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen alter und neuer Kritik in dem Beitrag von J. Masschelein (2003) zur „Trivialisierung von Kritik“ in diesem Band.

bensweltlichen Zusammenhang der Lehr-Lern-Prozesse ebenso wie für ihre handlungstheoretische und wissenschaftliche Thematisierung. Eine Kritik, die hierum nicht mehr wüsste, verhielte sich zu dem, was sie kritisiert, nur mehr parasitär. Eine parasitäre Erziehungswissenschaft aber sollte es ebenso wenig geben wie eine parasitäre pädagogische Praxis, die Lernende sich selbst überlässt, statt das Geschäft des Kritischen mit ihnen zu kultivieren.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1991): Gute Vorsätze und tatsächliches Verhalten: Über einige Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens. In: Aulavorträge 36. Hochschule St. Gallen.
- Achtenhagen, F. (2002): Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung. (noch unveröffentlichtes Manuskript, vorgetragen auf dem 18. Kongress der DGfE am 26.03.2002).
- Aristoteles (1968): Über die Seele. Zitiert nach der Übersetzung von W. Theiler. Leck: Rowohlt.
- Benner, D. (1999a): Bildung und Kritik. Ein Versuch zur Klärung des Kritikverständnisses der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Pollak, G./Prim, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-30.
- Benner, D. (1999b): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. (Überarbeitete Fassung von (1999a). In: Benner, B./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 47-66.
- Benner, D. (2000): Pädagogik und Kritik. In: Helmer, K./Meder, N./Meyer-Drawe, K./Vogel, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-34
- Benner, D. (⁴2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D./Brüggen, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: (Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 240-263.
- Benner, D./Brüggen, F. (2003 a): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (im Druck).
- Benner, D./Brüggen, F. (2003 b): Mündigkeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (im Druck).
- Benner, D./Kemper, H. (2001): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim und Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag.
- Berg, H.C./Schulze, Th. (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Borelli, M. (2003): Pädagogik als kritische Ontologie. Begriff (Utopie) und Realität (Kontingenz). In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 142-154.
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Band 1. Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Brüggen, F. (1988): Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 299-314.
- Brüggen, F. (1989): Bildsamkeit und Öffentlichkeit. In: Oelkers, J./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln: Janus, S. 11-37.
- Buck, G. (1973): Das Theorie-Praxis-Problem und die Pädagogik. In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München: Fink, S. 154-176.
- Buck, G. (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs ...“. Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, H. (Hrsg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 155-176.
- Buck, G. (1975/1981): Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. Wiederabdruck. In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München: Fink, S. 71-94.
- Derbolav, J. (1970): Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik. In: Ders.: Frage und Anspruch. Wuppertal/Kastellaun: Henn, S. 49-63.
- Diederich, J. (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51-86.
- Euler, P. (2001): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses. (im Druck).
- Gadamer, H.-G. (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Hegel, G.W.F. (1807/1951): Phänomenologie des Geistes. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 2. Stuttgart: Frommanns.
- Hegel, G.W.F. (1812/1958): Wissenschaft der Logik. Erster Teil. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 4. Stuttgart: Frommanns.
- Heid, H. (2003): Domestizierung von Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft. Weinheim Basel: Beltz.
- Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik (1806/1965). In: Ders.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. Asmus. Band 2. Düsseldorf und München: Küpper.
- Herbart, J.F. (1808/1997): Allgemeine Praktische Philosophie. In: Ders.: Systematische Pädagogik, hrsg. von D. Benner. Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heyting, F. (2003): Die Relativierung von Kritik: Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentalistischer Kritik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 75-95.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Richarz.
- Fischer, W./Ruhloff, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. St. Augustin: Richarz.
- Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E./Forst, R./Honneth, A. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Juhos, B. (1966): Über die empirische Induktion. In: Studium Generale 19, S. 259-272.
- Masschelein, J. (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 124-141.
- Messerschmidt, A. (2001): Erinnerungsstrategien – pädagogische Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses. (im Druck).
- Meyer-Drawe, K. (1999): Der Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 329-336.
- Merkens, H. (2003): Die Methodisierung von Kritik als Immunisierung gegen Kritik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das

- Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 33-53.
- Mollenhauer, K. (1964/1968): Pädagogik und Rationalität . In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa, S. 55-74.
- Oser, F. (1998): Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9, S. 597-608.
- Platon: Apologie. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. von G. Eigler. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Platon: Menon. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. von G. Eigler. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Petzelt, A. (1963): Vom Wissen. In: Ders.: Wissen und Haltung. Freiburg: Lambertus, S. 29-36.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider.
- Ritter, J. (1963): Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft. Münster: Aschendorff.
- Rousseau, J.-J. (1762/1997): Émile oder Von der Erziehung. Nach der Übersetzung von A. und D. Leube hrsg. von S. Schmitz. München: Winkler.
- Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren: Schneider, S. 148-157.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 219-233.
- Ruhloff, J. (2003): Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 111-123.
- Schleiermacher, F.E.D. (1826/1959): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. in: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von E. Lichtenstein. Paderborn: Schöningh.
- Schütz, E. (1982): Handeln und die Transzendenz des Scheiterns. In: Konrad, H. (Hrsg.): Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim: Verlag Information Ambs, S. 37-44.
- Winch, Ch. (2003): Die Entwicklung der kritischen Rationalität als pädagogisches Ziel. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 13-32.
- Wulf, Christoph (2002): Le retour de la science de l'éducation critique? La théorie critique de l'École de Francfort reconsidérée. NE 43 de la revue *Pratiques de formation/Analyses*, S. 121-130. Université de Paris 8.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.